

社会科教育特論 —社会科の成立基盤とその本質—

池野 範男（日本体育大学）

本稿は、社会科を取り上げ、教科としての成立基盤とその本質を検討したものである。歴史的に吟味するとともに、デューイに即して理論的にも検討を加えた。その結論は、社会科の成立基盤とその本質は、社会の成員として一人ひとりの子どもたちを育てるために、社会事象に関する経験の再構成の場として存在し、社会形成者の育成、シティズンシップの育成にあること、つまり、社会科の目的そのものがあるということである。

キーワード：経験の再構成，デューイ，教科観，社会科観，シティズンシップの育成

School Subject Social Studies: its Foundation and Essence

Norio IKENO (Nippon Sport Science University)

This paper focuses on the school subject social studies and considers the foundation and its essence as a school subject. In the historical consideration, it is investigated theoretically in accordance with the idea of John Dewey.

The conclusion is:

the foundation of school subject Social Studies and its essence exist as a place for the reconstruction of experiences related to social events in the school, in order to nurture students as a member of society, and to foster the formation of society, and to educate the citizenship. The essence is the purpose of social studies education.

Keywords: reconstruction of experience, John Dewey, viewpoints of school subject and social studies, educating citizenship

1. 本稿の目的

日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程の授業科目の一つ、教科教育特論は、①教科の成立基盤、②教科の本質、③教科の本質にもとづく人間性、④その人間性を育成できる学習指導の構想・展開の4つの視点から各教科を検討し考察することになっている。

本稿では、教科のひとつ、社会科を取り上げ、①教科の成立基盤、②教科の本質の2つの視点から次の3つの問いを考察することにしたい。

- 問1 学校教育においてなぜ社会科は必要とされているのか。
- 問2 社会科の根拠、基盤は何か。
- 問3 社会科の存在意義や成立基盤から見ると、社会科の本質は何か。

そこで、2.では、教科や社会科の存在意義を近代教科と現代教科の比較を、特に地理科、歴史科という近代教科と、社会科という現代教科の相違を手かりにして進める。3.ではその理論的根拠として、ジョン・デューイ(John Dewey)の教育観、教科観、社会科観にもとづき、社会科の存在理由を追求する。それにもとづき、4.では社会科の本質を考察する。最後、5.では本章で提示した問いに答え、結論を解明することにしたい。

2. 教科、社会科の存在意義

2.1 学校教育における教科と存在意義

学校教科の存在意義は一般的には、教育基本法や学校教育法における教育の目標を用いた法的根拠、また近代学問の成果を踏まえた学術的根拠から説明される(角屋・雲財, 2015)。このほかにも、社会や国家の要請に基づいた社会的根拠、ひとの発達や成長に依拠した教育的根拠からも説明されることもある(伊東, 1986)。

多くの教科は近代国家が進めた近代学校教育の中に位置づく形で成立する。近代学校が①国民生活準備、②職業準備、③知的準備の3つを進めることを目的にしていたので、近代教科は3つのい

ずれかの準備を果たすように位置付けられた。たとえば、国語は多様な日本語を日本国民の標準仕様としての共通語の「国語」として編成したし、歴史や地理は個人の歴史、地域の歴史や地理、多様な社会の歴史や地理がある中で、国民として共通して知っておくべき知識としての「日本歴史」あるいは「国史」、「日本地理」として(大概、それは教科書の形で)組織し、地理科、歴史科として提供する。

このように近代教科は、読み書き算(3R's)という国民としての基礎的な知識・能力を核にして、体操や図工、裁縫など実用的な知識・能力、博物、幾何などの学術的な知識・能力を育てた。その特徴は、教育の目的にあった。すなわち、前近代では、貴族や武士という特定階級のみを対象にした教育であったのに対して、近代では、義務教育という形ですべての国民に提供し、その目的を、日本国民を育てるという国民形成としていたという点である。

2.2 社会科とその存在意義

社会科関係の教科で近代教科に含まれるのが、先に述べたように、地理科や歴史科である。社会科は近代教科に位置づかない。日本地理・日本歴史と社会科とはどこがどのように異なるのだろうか。

近代教科の一部として日本地理、日本歴史と組織される地理科や歴史科は、国民(nation)の形成を目指したものである。社会科は市民(citizen)の形成を目指し、20世紀の教科＝現代教科のひとつと位置づけられる(森分, 2003)。

地理科・歴史科は国民形成を目的にし、自国という国家の成員を作り出すために設置され、意図的に、たとえば、地理科では日本地理の情報に関し、どこからどこまでが日本(国)か特定化し、地図を活用し国境線を使い、その範囲を国境、領土として明示的に教える。また、歴史科では日本歴史の情報に関し、いつ日本ができたのかを、聖徳太子、天智天皇・天武天皇などの人物の国家構想・形成過程を示すことにより、国家の形成とし

て説明し理解させる。近代教科としてのこれら日本地理、日本歴史は日本という国家に注視し、その成員として学習者の子どもたちを位置づけることを目的としていた。

社会科はアメリカにおいて 1916 年に教育制度に位置づく（森分，1994，Dunn，1916，渡部訳，2016）。我が国もアメリカの影響下で 1947 年に社会科を学校教科として設置した（片上，1993）。

社会科は国家だけではなく、私、家族、地域社会、日本社会（国家）、世界（社会）と多様な社会を意識し、これらの複数社会に生きる私をどのように育てるのかを検討して設置した。

日米の社会科は、社会を私から世界へと同心円の構造として想定する。すなわち、学校カリキュラムにおいて、小学校低学年から高等学校へと編成するなかで、教材や経験を同心円の拡大構造と組織し、私の社会化から始まり、次第に、私と家庭、私と地域社会などと常に、自己と社会との関係を作り出す。この中において、自己がその社会とどのような関係を作り出していくのか、またその社会に寄与・貢献し、その社会の成長・拡大を臨むのかをそれぞれの社会との関係において考え、クラスや学校の子どもたちとともに判断し作り出していく。そこででの目標が、「良き市民的資質(good citizenship)」であった（Dunn，1916，渡部訳，2016）。

社会科は各社会の成員として必要な知識・能力とともに、各社会の形成そのものをも目指していた。

近代教科としての地理科、歴史科と、現代教科としての社会科とは、次の 3 つの点で異なるといえるであろう。

第一は、目標設定の相違である。地理科・歴史科は日本国民形成を目指し、社会科は市民形成(市民的資質育成)を目指していることである。

第二は、取り上げる内容の重点設定の違いである。地理科・歴史科はその目標設定から、内容においても重点化させ、日本国家以外の各社会を取り上げることは少ないし、各社会の理解や形成を目指すことはない。社会科は国家も社会の一つと

して位置づけ、複数社会を取り上げる。そして、これら複数社会と一人ひとりの子どもとの関係を課題として、良好なものに作り出すことをめざす。

第三は、教える方法の差異である。地理科、歴史科は日本という国家を気付かせることはあるが、大概、教えるという方法を採用。教科書の記述、挿絵、地図や資料を使って、教師が説明し、子どもたちに理解させる。社会科は、子どもたちが各社会と自己との関係を発見し作り出すことを目指す。教師は支援するが、教えることは少なく、子どもが作り出すことに重点化する。

3. デューイの教科、社会科観—社会科の成立基盤—

3.1 デューイの教育・教科観

前章で述べた、地理科・歴史科と社会科との違いに関する論点は、社会科の理論的根拠、背景となっているデューイ（John Dewy）にその淵源を見出すことができる。

デューイは教育を環境とひととの相互作用と想定している（デューイ，1975(上)，pp.26-27，pp.44-45）。ひとは環境と相互に作用することで、学ぶというのがデューイの基本観念である。環境からひとへの作用とひとから環境への作用、これら二つの作用が相互に影響し合い、経験の再構成として、教育を作り出し、ひとの成長を促す（デューイ，1975(上)，p.127）。

デューイは学校と教科とに関して次のように述べている。

「・・・子どもの世界は、子ども自身の世界として統一されており、それ自体で完結しているものである。子どもが学校に通うようになり、そこで、多様な教科が子どものためにある世界を分断し、それを細分するのである。教科である地理を取りあげてみよう。地理は、一連の事実をある特定の観点から抽象化し、分析したものである。算数も、教科として、いま一つの区分を構成する。文法もまた、別の教科区分であり、そのようにして、際限なく教科区分ができるこ

とになる。

さらにまた、学校では、これらの教科のそれぞれが、類別されることになる。諸事実は、経験上生じたその場所から引き離され、ある種の一般的原理に照らして再配置されることになる。」(デューイ, 1998, p.265)

デューイは、学校は教科を通して、子どもの世界を分断し、子どもの経験から引き離し、一般的原理のような知識のかたまりに細分化していると見なしている。学校もまたその中心となっている教科も、子どもの経験とはかかわりのない事柄として、「時代ごとの科学から産物であって、子どもの経験から産み出されたものではない」(デューイ, 1998, p.266)と批判している。

デューイの考えでは、教科は一般的原理のように、子どもたちの経験から遠いものであり、彼が教育の本質とみなす、環境とひとの相互作用に生かすことができない。子どもの経験から産み出されたものに変えることが必要である。

デューイはそれを学習、学びという概念によって進めようとする。

「学ぶということは、積極的に活動することなのである。学習するということには、旧い考え方を捨てることをも含意されているのである。学ぶということには、内面から発生して有機的に同化するということも含意されている。文字どおりわたしたちは、子どもの側に立ち、子どもから出発しなければならない。学習の質と量を共に決定するのは、ほかならぬ子どもであった、教材ではないのである。」(デューイ, 1998, p.270)

教育自体が子ども生活経験に従って、子どもの日々の成長を保証するには、「子どもの現在の経験と、教科の豊かな成熟とのあいだに介在する、ステップを発見する」(デューイ, 1998, p.273) ことが必要なのである。経験ということの中に、各教科の学習で取り上げられる教材や知識、理論を

取り戻し回復させることだとデューイは主張する。

それは、「おとなの知識が、子どもにも開かれて達成可能な生活があることを知らせ示すようなかたちで、引き出されてくること」(デューイ, 1998, p.285) なのである。

3.2 地理・歴史と社会の学習

では、地理や歴史をどうすることなのであろうか。

「歴史や地理のように教育課程の中で大きくふくれあがった教科は、真に社会化され知性化された経験を発達させるという一般的な機能を発揮しなければならない。」(デューイ, 1975(下), p.31)

この回答の「真に社会化され知性化された経験を発達させる」とはどうすることだろうか。

「地理と歴史は、本来狭小な個人的行動であったり、単なる専門的技能の諸様式にすぎなかったりするものに、背景と展望を与え、知的奥行を与える教材を提供する、ということである。われわれ自身の行動をその時間的・空間的関連の中に位置づける能力が増大するごとに、われわれの行動は有意義な内容を増すのである。われわれは、自分たちがその空間の中の居住者であるところの舞台を知り、自分たちがその中では受け手であり継ぎ手であるところの絶え間ない努力の顕現過程を知るとき、自分たちが立派な共同社会の一員であることを自覚するのである。」(デューイ, 1975(下), pp.27-28)

この説明から、地理や歴史の学習が、二重の構造になっていることが理解されるであろう。

一つは、第一次的なもので、「背景と展望を与え、知的奥行を与える教材を提供する」ことで、地理や歴史のそれぞれがそう呼ばれる原初的な働きである。地理は、場所や空間の情報、歴史は時間や順序、変化の情報を与えることである。それでは、

従来のものと同様である。続くのが、第二次的なものである。つまり、生活している居住者という舞台、状況に入れ込み自己と環境（社会）との相互作用の過程の中で学ぶことである。

この二つのものが連続して行われると、「真に社会化され知性化された経験を発達させる」ことになり、一人一人の子どもたちを「立派な共同社会の一員である」と自覚させることができるというのである。

地理や歴史の学習をこのように、二重の構造を持った経験の学習に入れ込み組織すると、社会の学習になるというのである。

デューイは教育の本質の経験の再構成にもとづき、地理や歴史の教科の学習を二重の構造にすると、社会の学習になるという。教育の本質である、経験の再構成というフィルターに入れ込むと、地理や歴史の教材が真に社会化され知性化された経験に発達させることができ、それはまた、社会の学習になるというわけである。

デューイは、学校を次のようになることを目指している。

「わたしたちの学校一校ごとに、それぞれ胎芽的な社会生活ができるようにすること、すなわち、学校より大きな社会生活を反映させるに典型となる仕事によって学校を活動的なものにし、そして、芸術・歴史および科学の精神を隅々にまで浸透させ、それによって学校を胎芽的な社会生活の場にしていくことを意味しているのである。学校が、社会の一人ひとりの子どもを、このような小さな共同生活の成員へと導き、訓練し、その子どもに奉仕の精神をしみ込ませ、また、子どもたちに効果のある自己指導の道具を提供するときに、わたしたちは、価値のある、愛すべき、そして調和のとれた、より大きな社会に対するこのうねなく深みのある最善の保障を得ることになるだろう。」（デューイ、1998、p.90）

学校は、小さな共同社会のような機会を創り出す

ところだと、デューイはいうのである（デューイ、1998、p.77）。

このなかで、教科は、学問体系や文化体系という、子どもたちの経験の外にあり、すでに出来上がった既成のもの、固定したものという考えを止めて、子どもの経験を再構成的に作り出すところと位置づけ、子どもの生活において働くさまざまな力を見つけるところとみなす。

その結果、地理や歴史は、すでにあるものではあるが、子どもたちにとって、生活との関連を発見する教材であり、「活動それ自体のために遂行される活動の中に一手段としてであろうと、目標の内容の拡大としてであろうと一要素として入り込むときに、有益 *informing* なものとなる」（デューイ、1975(下)、p.27）。

地理や歴史は、「直接的な個人的経験の意味を拡大させるための、二つの重要な学校教育の手段として」（デューイ、1975(下)、p.40）位置づく。そして、経験の再構成をとおして、「いっそう大きな意味の世界へと出ていく」（デューイ、1975(下)、p.42）。

ここに、地理と歴史の教科の意義があり、それはまた、「社会の生成の課程と組織の様式をあらわにしてくれるような社会研究」（デューイ、1998、p.228）なのである。

3.3. 小括

デューイはなぜ、教育、特に学校教育において、教科が必要とされるのであろうか。また、地理や歴史、それが社会の学習になって、意義深い有益なものになるのか。

その結論は、次のようにまとめることができる。

デューイは、教育を経験の再構成として、分化や学問から見いだされる教材、それを組織した教科は子どもたちの生活のなかに置くことで、意味を豊かにし、生活も豊かにし、また、社会の一員として育てるというのである。

社会の学習、つまり社会科は地理と歴史としてあったとしても、この相互作用を社会とひとの関係においてなす。社会の学習においても、相互作

用は働き、環境からひとへの作用において、また逆に、ひとから環境への作用において、知的受容と知的形成を作り出し、相互の作用において知的な思考(thinking)を創出することが重要であると述べている(デューイ, 1957, p.25; 1998, pp.72-73; デューイ, 1957, p.157; 1998, 228; デューイ, 1998, p.258)。

デューイにおいては、社会科は知的な思考として、知的な探究であり、それはまた社会生活の準備にもなっている。つまり、社会科学であるとともに、市民的資質の育成である。言い換えると、社会の科学的学習 social science(s)として進めるとともに、社会の絶えざる再構成の学習 social study としても進めるものなのである。

4. 社会科の成立基盤から見た社会科の本質

では、以上の考察から、地理科、歴史科、公民科としてそれぞれ独立した教科とみなすときと、地理、歴史、公民を一つの教科、社会科とみなすときの違いをまとめ、そこから見える社会科の本質を考察することにしたい。

4.1 地理科、歴史科、公民科と社会科の相違

地理科、歴史科、公民科の科目と、社会科の科目・分野は、その内容において似ている。とくに中等教育段階では、ほとんど変わらない内容であることも多い。

地理科でも、社会科地理でも、日本の地理が、北から、あるいは、南から、ときには、首都(東京)から、順序よく、編成し、それぞれの地理内容を取り上げる。しかしながら、その取り上げ方を異にしている。

地理科では、地理そのものとして、対象とするその事象をその位置、立地、自然・社会環境などから、その事象を記述し、その事実と原理を提示する。社会科地理では、それを超え、人々との関連まで取り扱い、人々の経験、それも「真に社会化され知性化された経験」(デューイ, 1975(下), p.35)をより発展させるようにする。

つまり、地理事象は人々の生活における人々の経

験なので、この生活との関連、およびその経験まで、学ぶように、社会科地理では、取り扱うのである。

歴史も公民も社会科歴史、社会科公民では、基本、地理と同様な考えで取り扱われる。

だが、社会科として取り扱われるということは、教材を経験として、また子どもたちの生活として取り扱い、教材の意義だけではなく、知的認識を持っているとともに、真理の実質を把握することも行う。そしてそれが、子どもの成長とともに、喜びも与え、そして、社会を創り出す一員に育てるのである。

以上の考察をまとめておこう。社会科は、次の3点にその存在意義をもっている。

- (1) 社会科は、ひとと環境の学習としての社会の学習に位置づき、経験の再構成を進め、ひとと社会の関係を成長・発展させることを目指す。
- (2) 社会科は、地理、歴史、公民などの教材において、ひとと社会の関係を子どもたちに学ぶように仕向け、(私から世界までの)各種社会の関係、私とその社会との関係においてその成員を育てるために、その知識・理解、能力・技能、価値・態度を提供する。
- (3) ひとと社会の関係は、過去に在ったもの、今、存るもの、これから形成するもの(あるべきもの)・創造するもの(ありうるもの)という社会の3つの形態において、社会の存在・発展のための教科である。

これら3つは理論上では、起源的には、デューイによって環境とひととの相互作用として基礎づけられているのである。

4.2 社会科の本質

社会科とは何だろうか。これまでの考察から、答えは、次のようになすことができる。

社会科は、社会の学習として、社会事象に関する経験の再構成の場として、学校の教科として位置づく。その目的は、社会の成員として一人ひとりの子どもたちを育てるためである。

社会科は、経験の再構成を通して、地理や歴史などの教材を子どもたちに学習させる。それは、地理や歴史など、過去の社会、他の国の社会の学習をするとともに、在りうる社会、在るべき社会などを考えさせる。それは①過去や現在の社会だけではなく、将来の社会を設計し、②そのような社会を進める行動計画（プラン）を作り、③説明し、④みんな一緒に作り出し、⑤作り出した現状を反省し、⑥より良いものへとさらに発展させるように尽力する人材を、将来の社会をデザインできる能力を形成するために育成することに、その根拠がある。

社会科は、社会形成者の育成、シティズンシップの育成にあることである。つまり、社会科はその学習を通して、社会の永続的持続的な成長・発展を進める担い手を育成する殊にその意義を持ち、そこに、存在根拠を持っているといえるだろう。

5. 結語

教科教育特論はそれぞれの教科を取り上げ、その教科が持っている①教科の成立基盤、②教科の本質、③教科の本質にもとづく人間性、④その人間性を育成できる学習指導の構想・展開を論ずることになっている。

本稿は社会科を取り上げて、主として、①教科の成立基盤、②教科の本質を検討した。その際用いた問いは、

問1 学校教育においてなぜ社会科は必要としているのか。

問2 社会科の根拠、基盤は何か。

問3 社会科の存在意義や成立基盤から見ると、社会科の本質は何か。

であった。そしてその考察の結論は次の回答として示すことができる。

答1 社会の成員として一人ひとりの子どもたちを育てるために、社会科は社会事象に関する経験の再構成の場として存在する。

答2 社会科の根拠は、社会形成者の育成、シティズンシップの育成にあることである。つまり、社会科は、経験の再構成を通して、①将来の社会を設計し、②そのような社会を進める行動計画（プラン）を作り、③説明し、④みんな一緒に作り出し、⑤作り出した現状を反省し、⑥より良いものへとさらに発展させるように尽力する人材を、将来の社会をデザインできる能力を形成するために育成することに、その根拠がある。

答3 社会科は、社会の永続的持続的な成長・発展を進める担い手を育成する。

そして、そこから類推することができる③教科の本質にもとづく人間性、④その人間性を育成できる学習指導の構想・展開に関しては次のように仮説的に述べることができる。

教科の本質、つまり、社会科の教科の本質は社会形成者の育成であり、シティズンシップの育成を目指し、ひと＝子どもたちをいろいろな社会の一員に育てることであるとともに、将来のそれぞれの社会を形成することができる人材に育てることである。この意味で、社会科が育てる人間性は、教育の目的である「国家・社会の形成者」の育成と重なる。

④その人間性を育成できる学習指導の構想・展開に関しては、社会認識教育学会編（2003）や全国社会科教育学会編（2011）（2015a）（2015b）に示されている新しい社会科論、たとえば、社会問題科、社会形成科、多文化社会科などの（市民）社会科に示され、シティズンシップ（市民的資質、市民性）の育成に社会科の本質をみようとする動きとなっているといえるだろう。

引用・参考文献

デューイ、ジョン（宮原誠一訳）（1957）『学校と社会』岩波書店。

デューイ、ジョン（松野安男訳）（1975）『民主主義と教育（上・下）』岩波書店。

デューイ、ジョン（市村尚久訳）（1998）『学校と

- 社会 子どもとカリキュラム』講談社.
- Dunn, Arthur William(ed.) (1916) The Social Studies in Secondary Education, Report of Special Committee of the Secondary Education of National Education Association, United States Bureau of Education, Bulletin Vol. 28, 渡部竜也訳(2016)「中等教育における社会科(一九一六年)－NEA 中等教育再編審議会社会科委員会報告」渡部竜也編訳『世界初 市民性教育の国家規模カリキュラム－20 世紀初期アメリカ NEA 社会科委員会報告書の事例から』春風社, pp.113-215.
- 角屋重樹・雲財寛(2015)「学校における教科の使命と役割」日本教科教育学会編『今なぜ、教科教育なのか－教科の本質を踏まえた授業づくり』文溪堂, pp.13-22.
- 片上宗二(1993)『日本社会科成立史研究』風間書房.
- 伊東亮三(1986)「教科の成立と本質」広島大学教科教育学会編『教科教育学Ⅰ－原理と方法－』建帛社, pp.20-33.
- 森分孝治(1994)『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房.
- 森分孝治(2003)「二〇世紀社会科の脱構築」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティヴ』明治図書, pp.14-23.
- 社会認識教育学会編(2003)『社会科教育のニュー・パースペクティヴ』明治図書.
- 全国社会科教育学会編(2011)『社会科教育実践ハンドブック』明治図書.
- 全国社会科教育学会編(2015a)『新社会科授業づくりハンドブック 小学校編』明治図書.
- 全国社会科教育学会編(2015b)『新社会科授業づくりハンドブック 中学校編』明治図書.